



L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÉMATISATION, UN NOUVEAU MODÈLE POUR INTERROGER LA TEXTUALITÉ DES SAVOIRS HISTORIQUES SCOLAIRES ?

Anne Vezier

► To cite this version:

Anne Vezier. L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÉMATISATION, UN NOUVEAU MODÈLE POUR INTERROGER LA TEXTUALITÉ DES SAVOIRS HISTORIQUES SCOLAIRES ?. *Recherches en Didactiques*, 2013, 16, pp.11-28. hal-01062960

HAL Id: hal-01062960

<https://hal.science/hal-01062960>

Submitted on 11 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÉMATISATION, UN NOUVEAU MODÈLE POUR INTERROGER LA TEXTUALITÉ DES SAVOIRS HISTORIQUES SCOLAIRES ?

Anne Vézier¹
Université de Nantes
CREN EA2661

Résumé

Prendre en compte les problèmes au cœur des questions historiques, davantage que l'injonction à problématiser, est un vecteur de transformation du savoir historique scolaire. L'article revient sur la notion de textualité des savoirs pour l'interroger dans ses rapports avec la problématisation. Aborder des questions sensibles ou controversées oblige à repenser la nature du texte de savoir, sa stabilité supposée et les conditions d'écriture d'un récit historique dans la classe. L'hypothèse de textes de savoir portant la trace du processus de problématisation devient centrale car indispensable à la démarche historique.

Mots clefs :

¹ La réflexion présentée doit beaucoup au travail mené en commun avec S. Doussot, mais je suis seule responsable des éventuelles erreurs.

Didactique de l'histoire, Problématisation, Apprentissage par problème, Textualité, Ecriture du récit historique

Problem-based learning : a new approach to questioning the textuality of historical scholastic knowledge ?

Abstract

Taking into account problematic elements at the core of historical questions is a means of changing the body of historical scholastic knowledge, more so than seeking to problematize. The article refers back to the notion of the textuality of knowledge in order to question its relationship with problematization. Broaching difficult or controversial questions forces us to rethink the nature of a body of knowledge, its assumed soundness and the writing conditions of historical narratives in a class environment. Being a vital element in the historical process, hypotheses marked by the act of problematization therefore become essential.

Mots clefs/Key words

history didactics, problematization, textuality, historical written narratives, problem-based learning.

« L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. » (Bachelard 1970, p. 14). L'histoire scolaire, prise dans une tension entre savoirs et partage d'un sens social, s'est peu affrontée directement à la pensée du problème et à sa place dans la formation intellectuelle. De récentes mises au point sur les travaux en didactique (Lautier & Allieu-Mary, 2008) font de cette tension une spécificité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Que l'accent ait été mis sur la distance entre l'histoire scolaire et l'histoire scientifique ou bien au contraire sur le continuum entre la pensée sociale des élèves et la pensée historique, le rapport entre savoir et problème n'est pas vraiment central.

Dans le fonctionnement courant des pratiques effectives modélisé à l'aide du concept de discipline scolaire, ce qui vaut formation scientifique est l'exposition d'un texte de savoir énonçant des vérités établies et légitimées par l'autorité des sources considérées comme porteuses de vérité ou par la référence savante. Il s'agit de croire à la science et d'adhérer à ces vérités (Tutiaux-Guillon, 2008). Une volonté de rompre avec l'illusion positiviste qui imprègne le modèle évoqué est manifeste au niveau des prescriptions (rapport nouveau aux documents dans les programmes de 1995 au collège, introduction de la démarche problématique au lycée pour sortir du formalisme en 1987, usage de la problématique comme cadrage évitant l'accumulation fac-

tuelle en 2010²) ou sur le plan des démarches dans les classes (développer l'esprit critique, exercer une pensée plus historique, résoudre une situation-problème). Or la vocation des savoirs scolaires à transmettre une culture commune tend à fermer le sens. En effet, les faits étant établis, il est difficile de les considérer autrement que comme des savoirs stabilisés et partagés afin d'éviter le risque relativiste, permettre la mémorisation et l'évaluation. Dans cet échec à problématiser on a pu voir « la capacité de banalisation, d'absorption dans ou par la forme scolaire de pratiques qui pourraient être fécondes » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 114). La condition du changement s'adosse à une autre conception de la science et un statut des savoirs différent. En effet, la vision d'un savoir fini ou dont on peut apercevoir le terme chez les historiens positivistes³ s'oppose à une conception plus ouverte liée au fait que l'histoire est une écriture du passé sédimentant des interprétations, où les causalités sont multiples. Cela renvoie du côté d'une *histoire-problème* au XXe, où le fonctionnement scientifique suppose de construire l'objet de savoir, ce qui passe par le problème, ces « questions sélectives » que l'on pose au passé selon Furet (1975/2007, p. 75-77)⁴.

Alors qu'elle voulait offrir ce « partage de connaissance et de reconnaissance », selon la formule de Moniot reprise par Lautier, l'histoire scolaire se voit aujourd'hui bousculée en s'ouvrant aux problèmes d'une société plurielle (Audigier, 2008). Les savoirs scolaires sont ainsi confrontés aux enjeux posés par des « éducations à », en lien avec des questions vives comme celles posées par les mémoires contestant un récit national⁵. Un écart se creuse entre les pratiques scolaires instituées et des pratiques sociales, à travers lesquelles le rapport au passé s'exprime. Les élèves sont donc face à des récits de nature différente. En n'acceptant pas d'introduire des points de vue éventuellement contradictoires, on prive les élèves de la possibilité de se rendre compte que l'histoire n'a pas un sens fermé et qu'elle se construit. Au contraire d'une problématique scolaire et d'un entraînement à la posture critique, menant essentiellement les élèves à redécouvrir le savoir visé, donner du sens à cette notion de problème dans la classe nécessite de la référer à une épistémologie rigoureuse.

La dimension problématique du savoir permet de penser le savoir comme « condition de possibilité de nouveaux apprentissages » en s'opposant à la *chosification* du savoir liée à la décontextualisation opérée par les textes

² Sur ces aspects, voir Guyon 2009 et Le Marec 2008. À compléter par la fiche ressource Démarches en histoire, Seconde (Éduscol 2010).

³ Au sens d'un stock de faits à redécouvrir, étant liés à un ensemble d'archives bien délimité, et au sens d'un savoir dont on n'expose plus que les résultats acquis.

⁴ Voir également *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes*, 1974.

⁵ Ces « questions sensibles » ou ces « questions socialement vives » concernent soit les savoirs de référence et/ou les pratiques sociales de référence, soit les savoirs consensuels et légitimés par l'autorité dans la classe selon N. Tutiaux-Guillon (2011, p. 226). Pour les historiens aussi la possibilité d'un récit national se trouve questionnée par la nécessité de repenser la place de la France dans une histoire plus globale. À titre d'exemple, les travaux consacrés aux Antilles dans une histoire de la traite, de l'esclavage et des économies de plantation, ainsi que les *connected histories* qu'il s'agisse d'une histoire des échanges ou d'une histoire des acculturations et métissages.

(Fabre 2009, p. 7-10). Il faudrait donc également en histoire remonter aux problèmes à l'origine du savoir. Cela suppose d'interroger la nature de la textualisation du savoir scolaire lorsqu'on transfère dans la classe ce lien caractéristique du savoir savant (Rey 2002, Kahn & Rey, 2008). Notre cadre est donc celui de la problématisation inspirée par une pensée du problème (Fabre 2009, p. 14)⁶ et fonctionnant comme « dialectique du connu et de l'inconnu » impliquant une rupture épistémologique avec ce qui dans le savoir déjà là fait obstacle au savoir nouveau. L'enquête devient nécessaire pour rétablir une situation stable⁷. Construisant le problème, elle engage non pas une coupure avec les conceptions initiales, mais une dialectique entre rupture et continuité (2009, p. 132). Elle se distingue par là d'une pratique comme la situation-problème entendue comme une rupture avec les conceptions initiales des élèves et comme un enchaînement de phases, du problème posé par le professeur à l'émission d'hypothèses dans la classe pour aboutir à la résolution du problème. Cette pensée de la dialectique s'oppose donc à une vision linéaire conduisant d'une pensée qui serait initialement naïve vers une pensée scientifique qui serait enfin purgée de son sens commun, comme le dénonçait de son côté Lautier (2006, p. 85)⁸.

Pour saisir ce changement didactique, nous questionnons le couple continuité / rupture à travers le caractère de textualité des savoirs et des pratiques. La distinction opérée par Fabre (2007) entre des savoirs mis en texte conservant trace du problème étudié, et des textes dont le caractère de réponse à un problème est masqué, nous semble ici un modèle pertinent d'analyse. Nous aborderons d'abord la textualité du savoir à travers les notions de texte clos et de texte ouvert. Cette distinction nous permettra d'envisager les rapports entre la textualité des savoirs et la problématisation. Ces outils seront mobilisés pour étudier la façon dont la problématisation peut être un outil heuristique et cognitif dans la mise en texte.

LA TEXTUALITÉ DES SAVOIRS

Le texte dans le processus de transmission

Traiter de la textualité des savoirs est une façon de questionner la transposition didactique (TD), comme moyen de passer des contenus savants à un savoir scolaire, en transformant les savoirs en texte d'enseignement, au prix d'une trahison de la démarche scientifique (Mercier, 2002, p. 139). Ainsi, cet écart entre un savoir problématisé et un savoir scolaire considéré comme non problématisé s'expliquerait, selon la théorie de la TD (Chevallard, 1991), par les conditions de la mise en texte qui font du savoir scolaire un ensemble

⁶ Fabre 2009 étudie les convergences possibles entre les approches du problème de Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer de façon à penser une pédagogie du problème.

⁷ À titre d'exemple chez les historiens, voir le bel ouvrage d'I. Jablonka (2012) *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*, Seuil.

⁸ Voir également, les réflexions critiques de Fabre (1999).

A. Vézier _____ L'apprentissage par problématisation et textualité des savoirs d'objets spécialisés, programmables et dépersonnalisés. Cette textualisation recouvre une dimension pratique.

« Le texte du savoir enseigné n'est donc pas écrit dans les ouvrages où le savoir s'expose mais il appartient aux systèmes didactiques eux-mêmes. Il est à la fois construit, montré et pratiqué, dans un parcours que le professeur dirige comme s'il donnait une lecture » (Mercier, 2002, p. 143).

Le texte du savoir est donc une modalité rationnelle d'exposition du savoir, se présentant comme une suite ordonnée des objets enseignés, et se déroulant dans le temps didactique. Dans l'enseignement de l'histoire, l'ordre narratif et linéaire de l'exposé des savoirs serait plus à même de répondre aux demandes en repères des élèves et à la force d'un schéma de causalité linéaire largement répandu (Lautier, 1997). Le savoir est en effet conçu comme un ensemble d'énoncés réalistes, légitimes, consensuels et stables, selon la logique du modèle établi par Audigier⁹. Cette stabilité du texte renforcée par la stabilité des mots ou des concepts rend possible le déroulement progressif du texte par le professeur au moyen de boucles didactiques en cinq temps, question/réponse/validation/complément/synthèse selon la description de Tutiaux-Guillon. Sous-jacent aux finalités, pratiques et contenus, Tutiaux-Guillon identifie donc un paradigme pédagogique¹⁰ qu'elle qualifie de *positiviste* car les faits établis scientifiquement ne sont plus à construire (2009, p. 108-109). Un tel paradigme explique des pratiques résistantes aux changements dans le statut des savoirs. Cela fait que le texte du savoir ainsi proposé ou 'construit' prend son sens indépendamment des pratiques qui l'ont fait naître, de même qu'il n'entre pas en dialogue avec les textes existant que ce soit les documents ou les savoirs de référence. Or « élaborer un fait, c'est construire. Si l'on veut, c'est à une question fournir une réponse. Et s'il n'y a pas de question, il n'y a que du néant. » soulignait l'historien Febvre, à rebours de l'évidence portée par l'exposition des faits en classe (1936/2009, p. 14). Cette dissociation, entre les savoirs et les pratiques, que l'on trouve dans les textes de vulgarisation ou le savoir scolaire, empêche de voir que le problème, et l'hypothèse de travail, sont au centre de l'activité scientifique.

Les savoirs existent généralement sous forme de textes qui permettent leur circulation et la textualité des savoirs n'est pas une caractéristique de la forme scolaire (Rey, 2002). La mise en texte par les chercheurs provoque l'abandon d'éléments de la pratique dans le texte, notamment parce qu'ils sont connus de la communauté. Du coup, selon Rey, une autre mise en texte est nécessaire dès lors que le savoir est utilisé en dehors du champ de recherche où il a été construit¹¹. La textualité du savoir le rend accessible dans le champ de pra-

⁹ Modèle des 4R, repris dans Audigier (2008, p. 11) : « des Résultats qui se présentent comme la Réalité, assurent le Refus de ce qui divise et transmettent ainsi un Référent consensuel ».

¹⁰ Il est défini comme un ensemble de pratiques enseignantes articulées autour de finalités durables et fondant une tradition d'enseignement.

¹¹ Rey rappelle à la suite de Latour que la construction d'une théorie scientifique se fait aussi en pratiques et qu'il ne faut pas séparer les deux (2002, p.50).

tiques propres à l'école sans devoir refaire les pratiques qui lui ont donné naissance. Mais en ne désolidarisant pas savoir et pratique, Rey nous permet de penser une autre forme de transposition, celle du rapport nécessaire entre savoir et mise en texte, et de ne pas limiter le sens du texte à son environnement de mots. Les pratiques enseignantes reconstruisent et re-problématisent les savoirs à partir du texte (et donc des pratiques), en mettant les élèves dans des activités diverses visant à favoriser l'intelligibilité du texte.

« Texte clos et normé » vs « texte ouvert »¹²

Un texte en histoire se présente comme une configuration d'éléments hétérogènes que *l'intrigue* historique rend cohérente et intelligible (Ricœur 1983-1985, Veyne 1971). Chercher le sens c'est comprendre l'origine de cette cohérence du texte, qui n'existe pas seulement dans l'ordre chronologique. L'intrigue renvoie ici au cadre théorique ou historiographique à partir duquel les historiens questionnent le passé et bâtissent leur argumentation. Le texte ne peut donc être un texte clos sur lui-même, récit se donnant pour vrai, où les faits parleraient d'eux-mêmes, ni un récit aux ambitions globalisantes trouvant en lui la justification de sa fin¹³. L'interprétation doit se justifier par des raisons, faute de quoi une phrase sur la portée de l'événement fonctionne comme une sorte de stéréotype.

Le savoir historique passe par un texte qui s'inscrit à la fois dans une dimension historique du savoir et dans un rapport aux autres textes. Comme l'a montré Ricœur, l'évolution des savoirs doit se penser en termes de discontinuité (innovation) et de continuité (sédimentation). L'intertextualité des textes historiques se manifeste alors dans le renvoi aux textes issus du passé autant qu'aux textes d'historiens, ce qui leur confère une dimension dialogique. Ainsi se constitue la *tradition* au sens d'une *transmission génératrice de sens* qui prétend à la vérité et que la recherche travaille dans un *rapport de distanciation* (Ricœur, 1985, p. 399-405). Or c'est dans ce jeu-là et dans l'espace d'incertitude qui s'ouvre que se glisse la problématisation comme processus s'opposant à la réification des savoirs. Opter pour un texte ouvert au lieu d'un texte clos sur lui-même est donc une condition pour aborder les problèmes et faire progresser le savoir.

Savoir ce qu'est un texte porteur de problème renvoie nécessairement à la démarche de l'historien. Que l'histoire soit une connaissance par traces invalide l'idée que l'essentiel est de « savoir que » quelque chose est arrivé, tel que l'impose la tradition. En revanche savoir en histoire, c'est répondre à la question « pourquoi cela est-il arrivé ainsi et non autrement ? » (Koselleck, 2011, p. 300). L'écart entre les séquences événementielles (ce qui s'est passé) et les discours (ce qu'on peut en dire) fonde donc la condition de possibilité de l'histoire et de sa réécriture depuis Thucydide. Le passé ne nous étant

¹² Nous reprenons ici l'expression de Tutiaux-Guillon (2008b).

¹³ Par exemple l'exposé de la prise de la Bastille dans les manuels scolaires (Leduc, Marcos-Alvarez & Le Pellec, 1998)

A. Vézier _____ L'apprentissage par problématisation et textualité des savoirs accessible que par des traces, joue donc le rôle d'un des principes régulateurs en histoire¹⁴.

TEXTE ET PROBLÉMATISATION

Les outils de la problématisation

D'un point de vue didactique, le travail du problème en histoire peut s'appréhender à l'aide des outils de l'apprentissage par problématisation formalisés par les didacticiens des sciences. Les savoirs dans les sciences de la nature sont liés à des recherches d'explication et de caractérisation de phénomènes. La problématisation en discutant des possibilités d'explication permet d'accéder à la dimension apodictique des savoirs, que cela ne peut pas en être autrement (Orange, 2005, 2007). Cette conception de l'apprentissage par problématisation, que l'on étend à l'histoire, prend ainsi place dans le cadre de la réflexion de Fabre sur les rapports entre problèmes, savoirs et apprentissages. L'activité de problématisation implique un contrôle des données par les conditions ou ce qu'on pourrait appeler les idées explicatives en histoire, et inversement. L'activité scientifique des élèves consiste alors à reconstruire *l'espace-problème*, sorte de carte mentale de ce qui est possible (dans le monde du vécu) et de ce qui a un caractère de nécessité (à un niveau théorique), ce qui leur permet de rompre avec la simple opinion (Fabre & Orange, 1997).

En histoire aussi, il s'agit de trouver des raisons et le récit porte de ce fait une double narration. Prenons l'exemple du travail d'I. Jablonka qui, malgré le peu de traces, nous raconte qui étaient ses grands-parents, morts à Auschwitz et ce qui leur est arrivé, comme communistes polonais, comme étrangers illégaux en France, et comme Juifs sous Vichy. Son texte nous permet surtout de comprendre que le récit n'est pas fait pour exprimer les solutions trouvées à la question d'identité mais pour reconstruire avec nous le problème au cours d'une enquête. Le déploiement de l'enquête s'inscrit nécessairement chez Jablonka dans le temps du récit et donne à lire les conditions de validité de l'explication. Confronter ainsi l'hypothèse initiale aux données issues de l'enquête a obligé à reformuler le problème historique. En cela l'ouvrage de Jablonka inscrit de façon lumineuse le récit historique comme une pratique de savoir chez l'historien. Or il ne s'agit pas seulement de mettre en place et de partager un objet de connaissance, mais de s'instituer comme sujet connaissant en englobant ses lecteurs dans le mouvement (Greimas cité par Nonnon, 2002). Une communauté de recherche élargie est ainsi fondée dans le récit.

¹⁴ Galvez-Béhar (2009, p. 112) : « Assumer de ne pas pouvoir saisir le passé ne revient pas, cependant, à nier ce dernier. En premier lieu, le passé intervient comme un idéal régulateur de la recherche historique. L'enquête n'existe que parce que nous avons toutes les raisons de croire que l'ensemble de tout ce qui est advenu n'est pas vide et que nos sources en sont un des éléments ».

« L'idée de prendre mes grands-parents comme objet d'étude remonte à 2007. [...] Récit de leur vie et compte-rendu de mon enquête, ce livre fera comprendre, non revivre. Plus que l'issue tragique, c'est le parcours qui m'intéressera, et notre douleur inconsolable n'aura d'autre expression que la volonté de savoir. » (Jablonka, 2012, p. 95)

Plusieurs historiens se reconnaissent ainsi dans une « histoire inquiète » et une démarche d'écriture « qui renonce à la vérité avec majuscule, et qui rend visibles les opérations par lesquelles elle se constitue. [...] Cette manière de faire produit des vérités plus modestes, plus circonscrites mais aussi plus robustes. »¹⁵

Dans des recherches précédentes (Le Marec, Doussot & Vézier 2009 ; Vézier, 2009), nous avons pu mettre à l'épreuve ces outils de la problématisation en plaçant les élèves en situation de débat et en démarche d'enquête. Cela nous a conduits à mobiliser des enjeux de savoirs, en soulevant l'importance du problème historique dans la classe, le problème didactique tel qu'il se présente pour les élèves (Doussot, 2010). Dans l'attention portée à ces pratiques, l'appui sur une conception sociolinguistique du savoir a permis d'analyser la problématisation comme le passage du sens commun (concepts, récit) à un savoir mieux établi scientifiquement (concepts définis historiquement, récits historiques, raisons). Par un changement de posture énonciative, les élèves peuvent se projeter dans un savoir dire-parler-agir propre à la communauté scientifique de référence (Jaubert, 2007, p. 115 ; Doussot, 2009 ; Vézier, 2010). Ce qui est soulevé ici est la nature de ce changement qui oblige les élèves à remanier les connaissances de sens commun à partir desquelles ils abordent le savoir inconnu. Ainsi en va-t-il dans l'exemple que nous développons ensuite, celui de l'enseignement de la Traite et de l'esclavage.

La dialectique entre continuité et rupture

Dans le cadre de la « discipline scolaire », on a une modélisation *a priori* de l'articulation entre des données empiriques et des liens entre elles qui vont permettre de produire un récit intelligible. Prenons ici l'exemple de la Grande Guerre au primaire (Audigier & Ronveaux, 2007). Le jeu entre les histoires singulières des soldats et l'histoire collective se fait alors par une induction simple et directe qui mène à la figure du héros-victime. On apprend que des soldats sont fusillés comme mutins, sans que les manuels analysés n'en mentionnent les raisons¹⁶. Selon Audigier, on est dans le postulat d'une représentation du monde de référence au plus près de l'expérience « réelle ». Ceci inscrit les exemples variés du vécu des soldats dans un récit unique au détriment des cas permettant de mettre en doute l'interprétation de cette expérience uniforme. L'accumulation d'exemples ne pose pas la « violence du

¹⁵ Romain Bertrand, « Inquiéter les certitudes », Le Monde des livres, 18/10/2012.

¹⁶ Leduc & alli, 1998, p. 139 : « ainsi se déroule pour l'élève un récit troué où les ellipses sont telles qu'il est parfois difficile de suivre et de le comprendre ».

XXe s. » au programme du cycle 3 comme un concept historique permettant de comprendre comment la Grande Guerre a affecté les sociétés et mettant à l'épreuve les données issues des exemples. Elle ne permet guère de dépasser l'évidence que la guerre est quelque chose de violent.

« Dès qu'on constate un effort de rationalisation et de généralisation [...] nous sommes fondés à considérer que nous ne sommes plus dans l'ordre de la représentation, sans pour autant confondre cet effort vers l'abstraction avec l'exercice de la rationalité scientifique » (Deleplace, 2006, p. 94).

Au cœur de la problématisation scientifique, Bachelard installe l'idée d'une « pensée qui se surveille intellectuellement » comme il installe une tension entre un pôle rationnel et un pôle empirique de telle sorte qu'ils puissent « se contrôler l'un l'autre » (Fabre, 2009, p. 131). C'est en cela que la problématisation scientifique ne peut se confondre avec les problématisations de la vie quotidienne. Mais « la rupture épistémologique n'a rien d'une coupure : elle exige en réalité une dialectique entre continuité et rupture, un travail sur les représentations premières en vue de détruire les obstacles qui les grèvent » (id., p. 132). En effet ces connaissances premières sont des appuis qui, si on s'en satisfait, font alors obstacle à un apprentissage nouveau. Ainsi en va-t-il de la façon dont les élèves connaissent les « esclaves » au moment d'aborder le thème Traite et esclavage dans le cas que nous analysons plus loin. Cependant il ne s'agit pas d'enrichir ces représentations par une meilleure connaissance des acteurs impliqués mais bien de les mettre au travail.

Le souci d'aborder, de façon non empathique, les actions et les intentions des acteurs, implique de travailler la « coupure épistémologique »¹⁷ que nécessitent les niveaux intermédiaires entre l'individuel et le collectif, en travaillant la tension entre la familiarité et l'étrangeté comme condition de possibilité d'un récit historique (Lautier, 1997, p. 48-51)¹⁸. Problématiser dans notre cadre théorique, c'est chercher au niveau du collectif comme au niveau individuel, à retrouver l'espace des possibles dans le passé afin d'éclairer les raisons qui ont conduit à telle décision et les contraintes qui ont pesé sur l'action. La question de la généralisation se pose à l'intérieur d'un processus de problématisation en recherchant les conditions de la généralisation des faits établis et partiellement interprétés.

¹⁷ Ricœur appelle les pratiques de l'historien des coupures épistémologiques par rapport au récit commun : critiquer les sources, contrôler le raisonnement comparatif, périodiser le temps historique pour le distinguer du temps subjectif, contrôler le degré de généralisation des concepts, élaborer des entités historiques, distinguer l'histoire et ses usages.

¹⁸ Ce procédé suppose de s'appuyer sur les cadres de pensée des élèves qui vont apprendre à les contrôler.

LA PROBLÉMATISATION, UN OUTIL HEURISTIQUE ET COGNITIF DANS LA MISE EN TEXTE ?

La réécriture des récits

Nous utiliserons pour la réflexion l'exemple du thème « Les Traités négrières et l'esclavage » du nouveau programme testé dans une classe de 4^{ème} en 2011¹⁹. Les élèves d'une classe de 4^{ème} peuvent associer au mot esclaves les termes privation de liberté, chaînes, souffrance, et par analogie le terme Noirs, d'autant plus facilement qu'ils sont en train d'étudier le thème. Mais cette connaissance fonctionne comme un stéréotype qui rend plus difficile la construction de l'entité historique « esclaves » et du concept « traite négrière atlantique au XVIII^e s. » (Lalagüe-Dulac, 2011 ; Ledoux, 2011). Plusieurs élèves se situent clairement dans l'empathie et jugent d'un point de vue moral ce qui arrive aux Noirs capturés en Afrique, déportés et réduits à un travail forcé en Amérique. Le « jeu d'ajustement conceptuel » entre sens commun et sens scolaire est limité dans les premiers récits des élèves ; c'est par un dispositif épistémologique que leur professeur décide de faire avancer le processus. Précisons que ce n'est pas une séquence forcée, mais une séquence conçue dans le cadre du nouveau programme qui recourt à des études historiques et des études de cas, et à une pratique d'écriture de récits. L'enjeu actuel de cet enseignement confronté aux mémoires est de « transformer cette parole réparatrice en un discours de savoir » (Ledoux, 2011). Pour répondre à l'incertitude née de récits de nature différente, le professeur de la classe trouve nécessaire de confronter les élèves à la démarche de l'historien à travers la façon dont il s'appuie sur des sources et construit son texte. Les élèves analysent deux courts extraits des *Traites négrières* d'O. Pétré-Grenouilleau à cette fin. Avec l'étude du port nantais questionnant les origines de son enrichissement au XVIII^e s., le professeur propose, dans une logique de confrontation, des documents exprimant des points de vue contradictoires (celui de l'ancien esclave Olaudah Equiano, celui de l'armateur Mosneron-Dupin). Il s'agit d'en tirer la matière du récit historique préconisé par le programme : « raconter la capture, le trajet et le travail forcé d'un groupe d'esclaves ». L'enseignante demande que le point de vue soit celui d'un historien (15 lignes minimum).

À la lecture des récits « se déroulant comme s'il n'y avait pas de question », elle juge que les élèves ont manqué de connaissances, notamment méthodologiques, pour donner un véritable récit historique. Elle met en place un dispositif de réécriture fondée sur les caractéristiques du récit des historiens, qu'elle propose aux élèves : « le récit historique expose des faits dont il y a des traces (témoignages, documents historiographiques...) et utilise les

¹⁹ Corpus d'octobre 2011 constitué de récits d'élèves, documents utilisés en cours, documents du professeur, entretiens avec le professeur titulaire. Nous remercions vivement Nathalie Plaza de nous avoir communiqué l'ensemble de ces documents dans le cadre d'une formation d'étudiants de master 2. Nous en proposons ici une lecture a posteriori sous l'angle de la recherche.

A. Vézier _____ L'apprentissage par problématisation et textualité des savoirs analyses faites par d'autres historiens (textes et carte). En revanche il n'exprime pas l'opinion de son auteur (l'historien ne juge pas les faits qu'il expose) ». Des documents complémentaires établissant des faits analysés par l'historien complètent le dossier. On en retrouve la trace dans certains des récits réécrits.

On repère ainsi des textes 1 (et quelques textes 2) qui relèvent d'un récit plus littéraire qu'historique, avec une intrigue dominée par des valeurs. Le sens historique du parcours de l'Afrique à l'Amérique n'est pas établi puisque ce sont d'emblée des esclaves. Un seul texte a refusé l'artifice du narratif pour privilégier un récit descriptif et thématique de la condition d'esclave. Ce sont des textes plutôt a-temporels, et très marqués par leurs représentations et leurs valeurs, ils n'instituent pas la posture énonciative attendue.

- Nollwenn1 « nous avons été enlevées mes amis et moi... ».

- Inès 1 : « et c'est ainsi que ce fut, pour eux, une malheureuse vie et je trouve que la façon dont ils traitaient les noirs est affreusement horribles ».

Les autres textes dans leur version 1 font exister les esclaves et leurs maîtres plus ou moins précisément dans la classe. Les récits sont cependant orientés par leur fin et les Africains sont déterminés par le destin. Ils reflètent l'ajustement conceptuel évoqué ci-dessus. Un élève passe alors d'un « je vais vous raconter » à un « je vais vous expliquer » en mettant en tension la neutralité historique et son point de vue moral.

Dans quelques cas, la réécriture permet la réorganisation du récit de façon à articuler la factualité événementielle et l'interprétation (Reuter, 2007). La Traite ne se confond plus avec l'esclavage. On distingue négriers et planteurs. Le vocabulaire historique devient plus précis. Certains élèves obéissent à la consigne de citer leurs sources. Pour donner du sens à ces modifications des récits, il faut s'appuyer sur l'idée que ces pratiques d'écrit traduisent une transformation de la façon de penser le monde (Goody). Cela nous conduit à reprendre ces textes sous l'angle des problèmes qui sont ceux des élèves et d'un processus de transformation d'un problème littéraire et moral en un problème historique.

Une lecture instrumentée par la problématisation

Dans la réécriture, les élèves sélectionnent des éléments qui leur paraissent pertinents pour la tâche. Ce serait illusoire d'attendre des élèves un métadiscours à ce propos. Le premier texte de R. est une narration conclue de la façon suivante :

Je pense que cette pratique est inhumaine mais elle a contribué à faire la richesse de plusieurs personnes. Aujourd'hui les seuls tracent qui nous reste de cette époque sont des récits raconter par des Africains victimes de la Traite (Olaudah Equiano) ou des personnes dont la Traite a fait leur richesse.

Le second texte est d'emblée placé sous un registre plus explicatif puisque sa conclusion devient :

Les traces qui nous reste de cette époque sont des récits de différents points de vue : les Africains, Olaudah Equiano, les gens dont la Traite a fait la richesse, M. Prudent [au lieu de Mosneron-Dupin].

La traite a été un élément commercial et de développement au XVIIIe siècle.

On pourra qualifier les textes de R 2 et de J 2 comme les plus historiens dans leur capacité à organiser les éléments constitutifs du récit. R organise ainsi le récit autour du couple captif/négrier puis du couple esclave/maître. Dans les deux cas, ces élèves réussissent à construire l'entité historique des esclaves en faisant ressortir la diversité des voies d'esclavage (capture, guerre, dette...) et des destins au cours de la traversée et du statut d'esclave en Amérique. Leurs récits sont informés des éléments issus des témoignages comme des analyses historiques. J réussit à tisser dans le fil du récit les faits et leur source, là où R renvoie à la fin les sources du dialogisme de son texte. Ces élèves cherchent à croiser l'axe narratif avec l'axe explicatif.

Dans ces récits un peu plus historiens, le chercheur trouve trace de l'idée que le passé n'est pas un texte à lire et à interpréter²⁰. Tout n'est pas dans les sources, car il s'agit de questionner les différentes histoires possibles, à partir de celles qui se trouvent dans les sources²¹. Le travail sur les traces dont on fait des sources devient essentiel dans l'activité de ces élèves, d'où leur insistance à mentionner le mot traces. Le dispositif du professeur renvoie explicitement l'activité d'écriture de l'histoire aux pratiques de référence (Galvez-Béhar, 2009). Construire l'intelligibilité des actions et élaborer des entités historiques entre empathie et distanciation supposent ainsi de se retrouver dans le présent du passé et de comprendre à quelle incertitude les acteurs ont été confrontés car « les actes des individus ne sont pas intelligibles en dehors de leur contexte » (Prost, 2002, p. 35). Les conditions de possibilité de l'histoire renvoient également à des aspects qui ne sont pas contenus dans les textes (évolutions de longue durée, discontinuités, conflits, etc.) et le recours à l'argumentation est inévitable. Cette tension entre le langage et la réalité constitue l'histoire. Ce n'est pas qu'une question de méthode mais aussi d'argumentation pour expliquer ses choix en rapport avec un modèle d'intelligibilité particulier²². Exposer ce paradigme n'est pas une habitude dans le texte scolaire. Pourtant, si le premier récit est dominé par le paradigme humanitaire et mémoriel, les seconds récits sont bien une tentative de penser la question sous l'angle des acteurs et des catégorisations.

Dans la classe, le professeur pointe l'insuffisance de la première solution et met de fait les élèves dans le processus de problématisation en les obligeant

²⁰ Pour Koselleck, « les conditions de possibilité d'une histoire sont liées à des données de base et à des principes qui échappent, pour une part, à l'herméneutique du texte. ... l'histoire ne vise pas à établir la vérité des textes mais à appréhender les structures et les configurations qui leur ont donné naissance. » (Préface de M. Werner, in Koselleck, 2011)

²¹ Le récit donné en correction relève de cette conception.

²² Cf. le rappel de ces postulats épistémologiques par Chartier, Prost et Revel in « Inquiétudes et certitudes de l'histoire », *Le débat*, 103, 1999, 130-168.

à reprendre les données, à les réinterpréter et donc à formuler différemment le problème. Prenons les textes de J. Dans J 1, on peut lire « D'après des mémoires d'anciens esclaves ou des matelots de navire portant des esclaves, nous avons put reconstruire le trajet des noires pour être vendus comme esclave... ». Cela devient dans J 2 :

« D'après le témoignage de Olaudah Equiano, qui est un ancien esclave mais qui est devenu riche grâce à une autobiographie qu'il publie, d'après le document des traite négrière de O. Pétré-Grenouilleau, lors d'une enquête où ils furent interroger sur leur capture nous, historiens, nous avons put voir que cela varient : certains disait qu'il avait été pris pendant la guerre, d'autre étaient kidnapper où avaient été vendus par leurs familles ou des gens important. Les esclaves étaient pour la plupart kidnapper. Lors des captures certain son tués, meurent dans les marches vers la côte. D'autres meurent dans les grandes barques. »

La mise en tension des textes est patente, car cela va au-delà d'un enrichissement de détails. L'auteur du témoignage principal est interrogé selon la catégorie esclaves sans qu'il y ait, comme précédemment, induction du cas particulier à la généralité. R, lui, n'avait pas de solution à la contradiction née des témoignages si ce n'est de se référer à une interprétation globale qui dépasse les points de vue particuliers. Et la construction de l'entité collective tient compte de différents cas de figure. La sélection des éléments jugés pertinents par J change complètement puisqu'elle fait entrer dans le récit des cas différents de celui du principal témoin. En effet l'élève introduit le texte de l'historien qui se distingue du témoignage en ce qu'il se réfère à une enquête. Il ne s'agit plus d'aller chercher dans les documents des informations illustrant ou validant la thèse qui sous-tend le récit classique incarné par la figure du commerce triangulaire. La difficulté est de tenir jusqu'au bout l'ambition que porte ce type de récit.

Il nous manque également ici la part de travail oral pour préciser les rôles du professeur et des élèves, afin de voir en quoi a consisté le jeu d'hypothèses et de raisons, de sorte que la validation ne reste pas le seul fait du professeur. Dans un entretien, l'enseignante a évoqué l'enchaînement de sa démarche problématique et critique qui a permis de lier, de façon non déterministe, la prospérité et l'enrichissement de Nantes au trafic d'êtres humains. Le travail critique sur les sources et sur les récits produits est central parce qu'il permet d'établir les conditions de validité du récit en opérant un aller-retour entre l'empirique et l'abstrait. À la base du nouveau récit, les diverses données seraient confrontées à l'idée d'esclave, et celle-ci en retour contraindrait les données permettant de discriminer entre les situations. On sortirait ainsi d'une essentialisation de l'identité des Noirs d'Afrique comme esclaves déterminés par leur destin pour aller vers une catégorisation historiquement construite. Le problème initial des élèves marqué par le modèle de la victime dans un paradigme des droits de l'homme s'est bien transformé, et leurs seconds textes laissent penser que ce travail de problématisation a bien été intégré par certains élèves. D'autres trajectoires individuelles sont possibles, des alternatives

à la déportation sont évoquées comme la mort. L'évocation du sort des esclaves en Amérique est plus lacunaire même si la diversité des fonctions économiques est mentionnée. Du coup, le récit prend son sens comme le produit d'un ensemble complexe de rapports de force. Quelques récits reprennent les raisons économiques (main d'œuvre, travail forcé, plantes coloniales, enrichissement) faisant ainsi le lien entre le développement d'une économie coloniale et le trafic à grande ampleur d'humains. Ces écrits répondent à la notion de texte chez Ricoeur comme un écrit détaché des circonstances singulières de sa production, s'adressant à tous, et chez Rastier comme suite linguistique produite dans une pratique sociale déterminée²³. Par différence avec les premiers écrits, par les formes de dialogisme avec l'historien et les sources, nous les considérons comme candidats au statut de textes de savoir porteurs d'une problématisation, dans le champ des pratiques scolaires.

Pour conclure provisoirement, rappelons les termes du dilemme dans la transposition du savoir : « Les pratiques donnent bien du sens au savoir, mais en le contextualisant, elles risquent de lui faire perdre son caractère général et sa puissance heuristique. Les textes au contraire décontextualisent bien le savoir pour le rendre disponible pour d'autres pratiques, mais risquent de le chosifier » (Fabre, 2007, p. 9-10). Et comme le rappelle l'historien Revel (1998), il ne s'agit pas d'associer la vérité à un simple jeu de points de vue et de renvoyer les textes qui médiatisent notre rapport au monde à un monde de textes ou d'images. Il n'est donc pas certain qu'organiser un dispositif didactique pour enrôler les élèves dans la tâche et les faire rompre avec leurs évidences narratives suffise. Dans une situation-problème la compréhension est obtenue en faisant vivre aux élèves par exemple la réaction potentielle des paysans face aux « invasions barbares » puis de comprendre pourquoi les hypothèses imaginées par les élèves sont fausses (Dalongeville, 1998). L'intérêt est de faire travailler les élèves sur l'écart entre ce qui s'est passé et ce qu'ils ont inventé, sans pour autant proposer de travailler sur les raisons qui se cachent derrière leurs idées. Et il y a séparation nette entre le processus de recherche et le produit fini, le récit se limitant aux résultats trouvés. De la situation-problème il nous semble qu'il faut faire une véritable situation de problématisation qui ne sépare pas les savoirs acquis des pratiques²⁴. La production d'une interprétation portée par le récit est bien une pratique théorique, pas seulement une réponse. Cela impose de passer du problème posé au problème construit, selon le vocabulaire de la problématisation.

La textualisation du savoir problématisé suppose donc de mobiliser solidairement une épistémologie scolaire de l'enquête et de l'écriture de l'histoire car elle permet la réorganisation mentale dont le texte est porteur. Dans cette perspective, on ne peut pas dissocier la pratique de problématisation de la pratique du récit historique. On retrouve la rupture épistémologique forte qu'a

²³ Cités par A. Vergnoux (2009, p. 38-39).

²⁴ Dalongeville (2006, p. 96) le reconnaît et ajoute : « En quelque sorte, il serait profitable pour tous que les historiens conscientisent et livrent leurs propres processus de recherche dans toute leur complexité ».

représenté pour Bloch et Febvre la récusation que les faits étaient dans les sources, ce qui leur a permis de poser que le problème était fondamental et que l'histoire était écriture sur le passé. À cet effet, dans la classe, l'adoption d'une posture énonciative distincte du narrateur impliqué dans un texte littéraire, a été déterminante. Cette *posture historienne* de distanciation s'est faite en se référant au rôle joué par les sources mais aussi au texte de l'historien dans le texte du savoir²⁵. En cela, se jouent des actes de langage certes mais au sein d'une formation socio-discursive en rapport avec le travail en histoire²⁶. Cela a permis aux élèves de faire entrer le principe régulateur du passé et de se démarquer du texte littéraire.

Ici cependant l'exercice de réécriture questionne la situation didactique car il y a nécessité pour les élèves de comprendre qu'ils ont changé de jeu (Sensevy, 2011). Il ne s'agit pas simplement d'écrire le récit du voyage d'un groupe d'Africains... implicitement référé à un récit organisé chronologiquement. Il ne s'agit pas non plus de trouver des réponses à la question « qu'est-il arrivé aux Africains capturés en Afrique ? » ni « quel fut leur trajet ». Écrire un récit historique implique un autre rapport au savoir puisqu'il s'agit de mettre en tension interprétation et sources, éléments factuels et conceptualisation, afin de poser le problème de l'esclavage dans son rapport à la traite. L'apprentissage par problèmes est une situation dans laquelle les élèves doivent se questionner sur les conditions de validité du texte du savoir et par là se rendent compte de l'insuffisance de leurs premières explications. Il ne suffit pas que les élèves réécrivent leurs textes par rapport à un modèle textuel théorique, le sens étant donné dans le seul environnement de mots. Il s'est joué aussi dans la situation, autrement dit dans le travail de la classe sur les documents utilisés. Il est nécessaire que le texte porte trace de cette part de pratique²⁷, ce qui relève d'un *savoir questionner* différent d'un *savoir répondre* (Fabre, 2009, p. 275). Or l'articulation entre l'enquête et le récit peine à se concrétiser dans les classes parce qu'on ne sait pas donner une forme à l'enquête qui impliquerait le chercheur dans son texte à la façon de Jablonka, en raison de l'importance donnée à l'énonciation « objective »²⁸. Renoncer à l'enquête risque que les professeurs soient les seuls à faire avancer le texte du savoir, en le transformant en un texte clos. C'est en faisant du récit une pratique historique dialogique que l'on placera les élèves à même de penser la relation du savoir au problème et à ses conditions, par exemple ici la conceptualisation distincte de la traite et de l'esclavage. Cependant dans le corpus cité, on ignore ce qui s'est précisément passé entre les deux versions du récit

²⁵ Le terme de « posture disciplinaire » nous semble ambigu car il pourrait aussi bien renvoyer à la notion de discipline scolaire autonome par rapport au savoir et aux pratiques scientifiques.

²⁶ J.-M. Adam (2012, p. 16) « Tout texte est la trace langagière d'une interaction sociale » ; il distingue les formes dominantes de mises en texte (genres textuels) des genres discursifs, soit les genres propres à une sphère d'activités sociales.

²⁷ On ne garde dans le texte qu'une partie des pratiques dans les limites imposées par les contraintes textuelles, « ce qui se laisse subsumer sous les concepts du texte » (Rey, 2002, p. 53).

²⁸ N'oublions pas l'écart impossible à combler entre pratique et texte selon Rey (2002, p. 54).

pour les élèves, ce qui renvoie à plusieurs questions, notamment sur ce qui expliquerait que certains élèves échouent à problématiser là où d'autres sont entrés dans le processus. Les recherches doivent lever ce point aveugle, ce qui passe aussi par éclairer le jeu entre le professeur et les élèves, et avancer ainsi dans la compréhension du champ de pratiques dans la classe d'histoire qui est co-construit mais en référence au champ de pratiques des historiens.

RÉFÉRENCES

- ADAM Jean-Michel (2012) Discursivité, généricité et textualité, *Recherches* n° 56, Lille, P.U. du Septentrion, 9-27.
- AUDIGIER François, RONVEAUX Christophe (2007) Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre, *Pratiques*, n° 133-134, Metz, CRESEF, 55-75.
- AUDIGIER François (2008) Formes scolaires. Formes sociales. *Babylonia*, n° 3, Comano, Fondazione Lingue e Culture, 8-13.
- BACHELARD Gaston (1970 [1938]) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.
- DALONGEVILLE Alain (1998) Construire des situations problèmes en histoire, *L'Ecole Valdôtaine*, n° 41, en ligne <http://situationsproblemes.com/francais/?p=282>.
- DALONGEVILLE Alain (2006) *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette.
- DELEPLACE Marc (2006) Les apprentissages conceptuels en histoire. La « révolution » entre sens commun et sens scolaire, dans HAAS Valérie, *Les savoirs du quotidien*, Rennes, PUR, 91-103.
- DOUSSOT Sylvain (2009) *La didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes, PUR.
- DOUSSOT Sylvain (2010) Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège, *Revue française de pédagogie*, n° 173, Paris, INRP, 85-104.
- FABRE Michel & ORANGE Christian (1997) Construction des problèmes et franchissement d'obstacles, *Aster*, n° 24, Lyon, INRP, 37-57.
- FABRE Michel (1999) *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE Michel (2007) Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, n° 161, Paris, INRP, 19-78.
- FABRE Michel (2009) *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.
- FEBVRE Lucien (2007) *Vivre l'histoire*, Paris, Laffont.
- FURET François (1975/2007) *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion.
- GALVEZ-BEHAR Gabriel (2009) Le constructivisme de l'historien. Retour sur un texte de Brigitte Gaïti, *Le Mouvement Social*, n° 229, 103-114.
- GUYON Simonne (2010 [1997]) Sous les faits, les questions en histoire et en géographie, dans *La problématique d'une discipline à l'autre*. ADAPT Éditions. 99-120.
- KAHN Sabine et REY Bernard (2008) Pratiques d'enseignement, forme scolaire et difficultés des élèves, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* n° 19, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 13-25.
- KOSELLECK Reinhart (2011 [1997]) *L'expérience de l'histoire*, Paris, Le Seuil.
- Le débat*, n°103 (1999) « Inquiétudes et certitudes de l'histoire », Paris, Gallimard, 130-168.

- JAUBERT Martine (2007) *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- JABLONKA Ivan (2012) *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*, Paris, Seuil.
- LALAGÜE-DULAC Sylvie (2011) Enseigner l'histoire de l'esclavage. Analyse de pratiques de classe en Gironde, dans FALAIZE Benoit (dir.), *L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, INRP, 138-164. http://www.comite-memoire-esclavage.fr/IMG/pdf/RAPPORT_ESCLAVAGE_INRP_2011.pdf (consulté le 5 mai 2013).
- LAUTIER Nicole & ALLIEU-MARY Nicole (2008) La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, n°162, Paris, INRP, 95-131
- LAUTIER Nicole (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin.
- LEDOUX Sébastien (2011). L'esclavage, objet scolaire polysémique. *Le Cartable de Clio*, n°11, Lausanne, GDH, 241-247.
- LEDUC Jean, MARCOS-ALVAREZ Violette & LE PELLEC Jacqueline (1998) *Construire l'histoire*, Bertrand Lacoste CRDP Midi-Pyrénées.
- LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain & VEZIER Anne (2009) Savoir, problèmes et pratiques langagières en histoire, *Éducation & Didactique*, vol. 3, n° 3, Rennes, PUR, 7-27.
- LE MAREC Yannick (2008) Entre références scientifiques et ordre du discours, les méthodes historiques dans les textes officiels de l'histoire, *Spirale*, Université de Lille3, n° 42, 195-208.
- LE GOFF Jacques, NORA Pierre (dir.) (1974) *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, Folio histoire.
- MERCIER Alain (2002) Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 141, Paris, INRP, 135-171.
- NONNON Élisabeth (2002) Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? *Spirale*, n° 29, Université de Lille3, 29-74.
- ORANGE Christian (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°3, Caen, C.E.R.S.E. 69-93.
- ORANGE Christian (2007) Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ? *Éducation et didactique*, Rennes, PUR, 37-56.
- PETRE-GRENOUILLEAU Olivier (2006 [2004]) *Traites négrières*, Paris, Gallimard, Folio histoire.
- PROST Antoine (2002) Argumentation historique, argumentation judiciaire, dans de FRONEL Michel, PASSERON Jean-Claude (dir.), *L'argumentation, preuve et persuasion*, EHESS, Enquête, 2, 29-47.
- REUTER Yves (2007) Récits et disciplines scolaires. Présentation, *Pratiques*, n° 133-134, Metz, CRESEF, 3-12.
- REVEL Jacques (1998) Un exercice de désorientation : « Blow up » de Michelangelo Antonioni dans DE BAECQUE Antoine et DELAGE Christian (dir.), *De l'histoire au cinéma*, Paris, Éd. Complexe, 99-110.

- A. Vézier _____ L'apprentissage par problématisation et textualité des savoirs
- REY Bernard (2002) Diffusion des savoirs et textualité, *Recherche et Formation*, n° 40, Lyon, [E.N.S. Editions](#), 43-57.
- REY Bernard (2005) Peut-on enseigner la problématisation ? *Recherche et Formation*, n° 48, Lyon, [E.N.S. Editions](#), 91-105.
- RICEUR Paul (1983-1985) *Temps et récit*, Paris, Seuil.
- TUTIAUX-GUILLON Nicole (2008) Histoire-géographie : un trait d'union pour traduire un modèle scolaire commun, dans VIENNOT Laurence. (dir.) *Didactique, épistémologie et histoire des sciences*, Paris, PUF, 89-111.
- TUTIAUX-GUILLON Nicole (2008b) Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire, dans AUDIGIER François & TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), *Compétences et contenus: Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck, 117-146.
- TUTIAUX-GUILLON Nicole (2009) L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation, *Raisons. Comparaisons. Educations*, n° 4, 105-116.
- TUTIAUX-GUILLON Nicole (2011) Quelle place pour les questions socialement vives et/ou controversées en histoire ? *Le Cartable de Clio*, n°11, Lausanne, GDH, 225-234.
- VERGNIoux Alain (2009) *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*, Vrin.
- VEZIER Anne (2010) Passer de la communauté discursive à la communauté historique scolaire pour construire des savoirs historiques. Communication au colloque international « *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* », Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON.
<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/38/07/PDF/VEZIER.pdf>.
- VEZIER Anne (2009) « Raconter et mettre en intrigue, la place du problème en histoire au cycle 3 ». Communication au colloque international « *Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts* ». Lausanne. Actes sur CD-Rom.
- VEZIER Anne (2012) La leçon de Braudel, récit et problème en histoire, *Le Cartable de Clio*, n°12, Lausanne, GDH, 99-110.
- VEYNE Paul (1971) *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.